

白梅学園大学・短期大学紀要 47 : 31～46 (2011)

## 戦前における鈴木治太郎の「適能教育」論の特徴と意義

石川 衣紀<sup>\*1</sup>・高橋 智<sup>\*2</sup>

### 1. はじめに

#### 1.1 研究の背景

2007年度より特別支援教育制度が本格的に開始され、幼小中高校に在籍する障害や特別ニーズを有する子どもへの各種の特別な教育的配慮の拡充がめざされてきている。そして今日の市場化・規制緩和、構造的不況や失業・不安定雇用等のなかで生じている「格差・貧困」の問題に対して、特別支援教育・特別ニーズ教育は新たな課題と向き合うべき状況にある。そのひとつが「子どもの貧困」の問題である。

松本伊智朗(2008)は「1960年代からの高度経済成長期以後、現実の貧困の存在にもかかわらず貧困への社会的関心は低下し、貧困の実証的研究は少なく」なり、さらに「現在の日本における貧困の議論には、まだ子どもの問題の研究が手薄である」ことを指摘したうえで、昨今の貧困に関する議論の高まりを「貧困の再発見」および「子どもの貧困の再発見」であると位置づけている<sup>1</sup>。松本が「子どもの貧困」をとくに重要視する根拠は、「家庭における不利の連鎖」「子どもをめぐる不利の固定化」が「成長と発達の機会を阻害する」という意味で、深刻だからである。すなわち「子どもの貧困」とは「発達の貧困」であり、「子どもを人生の主体としてとらえると同時に、発達の主体として理解することが、子ども理解のうえで重要」であるとしている。

浅井春夫(2009)は、今後の「子どもの貧困」研究の課題のひとつとして「子どもの貧困」とは何かについて明らかにしていく課題があることを指摘し、「子どもの貧困」の基準として、①「所得で測定する基準」、②「相対的剥奪指標(必要な生活資源・基盤が不足していることで、子どもの人格形成と発達に必要な健康で文化的な生活を保障されていない状態を示す指標)」、③「ライフサイクルの視点から、子ども期の貧困体験がその後の人生にとってどのような影響を与えているか」、④「子どもの・意欲・希望をどのように奪っているか」の4点を整理している<sup>2</sup>。

松本と浅井の指摘に共通しているのは、子どもの貧困を「子どもの発達の阻害」という

<sup>\*1</sup> 実習指導センター/東京学芸大学大学院博士課程

<sup>\*2</sup> 東京学芸大学総合教育科学系

Izumi ISHIKAWA, Satoru TAKAHASHI : SUZUKI Harutaro's Theory of "Appropriate Education" in the Pre War  
— Its Features and Significance

視点でとらえ、「子ども期に必要な発達・生活保障」という経済面・条件面を主とした「発達の際の貧困」というスタンスにもとづいて議論がなされていることであるといえよう。筆者らはそうした経済的視点に加え、障害や特別な教育的ニーズへの特別な教育的配慮といった「教育の貧困」という視点からも「子どもの貧困」を捉えていくことが不可欠であると考えており、本研究では「生活の貧困（＝経済的側面）」および「教育の貧困（＝障害・困難の側面）」の2方面から「子どもの貧困」を捉えていく作業が課題となる。

こうした「子どもの貧困」という視点を持ち、戦前期の大阪市の小学校において特別な教育的配慮の先駆的活動を行っていた人物として鈴木治太郎（すずき・はるたろう、1875～1966）を挙げることができる。鈴木は「鈴木・ビネ式知能検査法」の開発者として著名であるが、彼が生涯になした活動は多岐にわたり、大阪府師範学校附属小学校「特別教室」での学業不振児教育の実践、知能検査法の開発と標準化、大阪市特別学級編制の計画と施策の実施、大阪市立児童教育相談所および大阪市立思斉学校（日本で最初の公立知的障害特別学校）の設置と運営という一連の活動を通して、子どもの生活と発達における多様な「貧困」に対応した特別な教育的配慮の開発に努めた人物であった。今日の貧困問題と当時の貧困状況では同列に論じることはできないが、鈴木の一連の特別な教育的配慮の理論と実践は、子どもの多様な「貧困・困難」を子どもの観点に立って捉え、解決しようとした活動として捉えることができるといえる。

戦前期において学業不振児や成績不良児への特別な教育的配慮が貧困問題への対応と不可分な関係にあったことは、これまでの研究蓄積のなかでも示されている。たとえば大正期における成績不良児学級の成立を「原級留置」の事例から分析した戸崎敬子の研究によれば、原級留置対象となった児童の身体状況において眼疾・耳疾に罹患している割合が非常に高く、対象児童の衛生環境の劣悪さが現れていることが示されている。さらに家庭の貧困は教育機会にも影響を及ぼし、分析対象の小学校では農業や漁業への労働力としての参加や子守による出席率の低下と学業成績の悪化が顕著であった。

また東京市で初めて学業不振児（「低能児」）のための特別学級が開設されたのは、1903（明治36）年に開校した東京市立萬年特殊尋常小学校であり、ここは東京市直営の貧民学校であった。貧民学校へ入学してくる児童の家庭は当然生活環境も悪く、保護者の教育への関心も高いものではなかった。そのような中でさらに学業不振となる児童が特別学級の対象となったのであり、教育を受けられる土台作りとして散髪や入浴などの衛生管理も特別な教育的配慮として位置づいていた。

このように戦前期においても特別な教育的配慮と子どもの貧困は密接につながっており、鈴木の実施した教育活動を分析する上においても欠くことのできない視点であるといえる。

## 1.2 研究の全体構想と本稿の課題

筆者らの研究課題は、戦前に鈴木治太郎が取り組んだ一連の教育的配慮を、「生活の貧困」および「教育の貧困」という二つの教育問題への対応策としてとらえなおし、当時の子どもをとりまく多様な「貧困・困難」に彼がどのように対応していたのかを検討しながら、その現代的意義を明らかにすることである。その全体的な分析視点は次のとおりである。

### 【「生活の貧困」と鈴木治太郎の特別な教育的配慮】

- ①鈴木が大阪府師範学校附属小「特別教室」で行った学業不振児への個別実践の内容を検討し、「生活の貧困」とりわけ「家庭環境の貧困」から生じていた児童の学習困難をどのように把握し、いかなる対応を行ったのかを明らかにする。
- ②1917（大正6）年に関一大阪市助役（のち大阪市長）に抜擢されて大阪市視学となった鈴木が、当時の大阪市における不就学・二部教授・過大学級をはじめとした劣悪な教育条件の問題をどのように把握し、児童保護事業・教育救済事業を通して、都市下層における子どもの貧困とどのように向き合ったのかを明らかにする。
- ③近代大阪市の「生活の貧困」、貧児教育・特別学級と密接な関係にあった部落問題、在阪朝鮮人問題等に対し、鈴木がどのような認識を有していたのか、およびそこにもとづきながら、彼の都市教育論における貧困児童認識の限界を明らかにする。
- ④鈴木治太郎の片腕であった喜田正春（1898～1985）を中心とする東京市の特別学級システムの内容、鈴木と喜田の協働について明らかにし、東京市において児童の「生活の貧困」がどのように認識され、鈴木がそこから大阪市特別学級へ引き取った内容を検討する。

### 【「教育の貧困」と鈴木治太郎の特別な教育的配慮】

- ⑤鈴木による知能測定法標準化実験の具体的過程と意義について、同時期の他の学者らによる知能検査研究の動向を踏まえながら検討し、子どもの発育と教育における「貧困・困難」の理解をどのように深化させたのかを明らかにする。
- ⑥1923（大正12）年以後大阪市教育部によって計画設置された同市特別学級編制について、それが通常教育の枠組みにおける「教育の貧困」への特別な配慮のひとつであったという視点から検討し、実践内容の特徴と意義を明らかにする。
- ⑦大阪市における学業不振児調査、および当時の「精神薄弱」児保護運動の流れや学校現場・相談現場での実践から明確化されていく「障害の重い子ども」への対応において、鈴木がどのように認識・構想したのかを検討し、「教育の貧困」へのより制度的な対応と鈴木との関わりを明確化する。さらに上記7点の分析作業を踏まえたうえで、
- ⑧鈴木が児童の多様な貧困・困難への教育的配慮を実現するために提起した「適能教育」

論の構造・意義・限界について検討し、それが鈴木 of 構想した小学校教育改革および特別な教育的配慮のシステム開発の中にどのように位置づいたのかを明らかにする。

本稿では⑧に相当する部分を扱うが、これまで筆者らは、鈴木 of 行った知能測定法標準化の意義と特徴、大阪市視学在任期の鈴木による「都市教育論」の展開、鈴木による「優秀智能児」研究の内実と課題等について検討を行い、鈴木がさまざまな形で構想・実現した特別な教育的配慮について考察を行ってきた。本研究ではそうした鈴木 of 種々の活動の根源的な論理として構築された「適能教育」論を検討対象とし、鈴木 of 行った特別な教育的配慮に「適能教育」論がどのような形で位置づくのかを明らかにすることを目的とする<sup>3</sup>。鈴木 of 適能教育論を分析するにあたり「理念・目的」「児童観・発達観」「制度・システム」「対象」「教育内容」「教育方法」「実践論」という七つの視点を設定する。この視点に沿って鈴木 of 適能教育論がどのように構想され、いかなる課題を内包していたのかについて明らかにしていく<sup>4</sup>。

### 1.3 先行研究およびこれまでの鈴木 of 評価の検討

鈴木治太郎を扱った先行研究としては、中村勝二（1987, 1988）、戸崎敬子（1993, 2000）、前田博行・高橋智（2000, 2002a, 2002b）などがある<sup>5</sup>。

戸崎（2000）は大阪市特別学級を「知能検査の結果に基づく適材適所を目指す『適能教育』論の具体化の一つの形態」として捉えたが、これに対し前田・高橋（2000）は、戸崎 of 研究が「通常（学級）教育から『浄化』された、いわゆる分離・別学 of 『特殊教育』の一環」として特別学級を捉えていることを指摘し、実際の教育形態から考えて「促進教育的性格をもつものとして再検討・再評価されなければならない」とした。

そのような課題意識にもとづき前田・高橋（2000）は、大阪市特別学級が、適能教育論にもとづき鈴木 of 通常教育改善の認識と現場での特別な教育的対応の認識が「合致することで成立した通常教育の範疇における促進教育の一形態」であったことを明らかにしている。前田・高橋 of 研究は、鈴木によって進められた大阪市特別学級編制を通常教育 of 枠組みの中で特別な配慮を行なうという視点のもとに評価をおこなっているが、特別学級編制以外 of 鈴木 of 諸活動や適能教育論との関係については十分に明らかにされていない。

またこれまでの鈴木治太郎への評価としては「鈴木・ビネ法 of 開発者」として of 業績への言及が多くを占める中、中村（1987）は鈴木 of 生涯にわたる教育活動を概観しながら「精神薄弱教育史上においても先駆者、開拓者として忘れること of できない一人」として捉えている。また鈴木 of 視学在任期 of 代表的取り組みとして不就学児童 of 実態調査があるが、大阪市当局へ貧困児童 of 教育が喫緊 of 課題であることを明白に示したこの調査は、大阪市 of 貧困児童への教育をたどる上で重要な意義を有している。

## 2. 鈴木治太郎の適能教育論の構造

### 2.1 理念・目的

鈴木が最初に学業不振児への特別な教育的配慮を試みたのは、1906（明治39）年に開始した大阪府師範学校附属小学校での「特別教室」である。鈴木が特別教室にて学業不振児教育を行った動機は、学級内に「非常ニ不進歩ノ児童アルヲ発見シ」たものの、これに対する当時の集団指導では「児童ノ個人性ニ満足ヲ与フル教育方法ヲ施ス能ハサル」状態であるという痛烈な批判意識にあった<sup>6</sup>。

鈴木は学業不振児教育の実施には「先ツ其劣等ト為リタル原因及該児童ノ現状ヲ出来ルタケ精密ニ調査」することが要であり、「其原因事情ニ応スル」指導によって教育効果があがるのだと強く主張したのである。このように鈴木が学業不振児教育を行う基礎となったのは、画一的教育への批判姿勢と児童の差異のより適切な把握が必要という認識であった。

子どもの差異性を客観的数値として把握し、子どもの個々の能力に応じた教育を行うことをめざして開発されたのが知能測定法である。鈴木は知能測定法の利用によって「人々の特異の天分を其の各自の適所に全うせしむる」ことを強くめざしていた<sup>7</sup>。「各自の適所に全う」させるとは「価値ある仕事を仕遂げる」ことである。鈴木は人が価値ある仕事をするには知能だけではなく熱情と意志がそろうことが必要であると説き、自らの知能を熱情と意志によって適切に活用してこそ価値ある仕事ができるとした。すなわち「児童の各々の天賦の武器（＝知能）を尊敬し、これに適する所謂適能教育を施し、これを社会的の仕事の適所に配して、各々それに適する偉大なる運命を開拓せしむべきである」としたのである<sup>8</sup>。

そのため適能教育とは知能測定を出発点として「各自の天分に応じた幸福を享有せしむることを努める」ものであり、知能測定によって「児童の運命を定めたり、其の個人としての人間の価値を判定したりする為のものでない」のであった。鈴木は「与へられた武器を尊敬して、これを發揮するに適する仕事を選んで、各自偉大なる運命の開拓に努力すべき」であり、「これが個性に応ずる教育であり、個性に適する修養である」と捉え<sup>9</sup>、この理念を小学校教育に位置づけようとしたのである。

### 2.2 児童観・発達観

鈴木が子どもをどのような観点から捉えていたのかを、鈴木が最初に発表した児童研究論文である「小学期に於ける男女児童心性の比較研究」（1900）からみていく。この論文では「感覚」「知覚」「記憶思考」「想像」「感情」「欲望意思」の観点から児童の男女差についての考察がなされており、鈴木は「其短所にして補ひ得る所は之れが補全を謀り其長ぜしむべき所は益々発達せしめ」て「両者の個性に適當なる教育を施す」べきであると述



べた<sup>10</sup>。

鈴木の初期の児童観において特徴的な点は、男女それぞれに発達の遅速があつて「其価値の大小を論定せんと企つるものに非ず」との立場を明確にしていることである。鈴木は国内外の児童研究や自らの観察実験にもとづいて男女児童の心理的差異を客観的に捉え、すべての面において男子が女子に勝っているのではなく、たとえば女子は「受動的のもの多く殊に感情に至りては遠く男子の及ぶところにあらず」ことを明らかにした。

鈴木は初期の児童研究段階から客観的な児童把握にもとづく発達論を有し、そうした観点から「男女学級は何時に於て別つべきか」「材料の選択は如何に変すべきか」「教授訓練の方法は如何」といった具体的課題にも着眼していたのである<sup>11</sup>。

次に大阪府師範学校附属小「特別教室」の実践から検討していく。前述のように鈴木が最初に学業不振児の教育実践を行ったのがこの「特別教室」であるが、彼の学業不振児認識は次のようであった。すなわち「均シク劣等ト云フモ（中略）其原因ハ個人ニ依リテ皆事情ヲ異ニシ決シテ一概ニ予定シ得ヘキモノニ」なく、児童が学業不振となっている要因が必ずしも児童のみに起因するものではないことを強調していた。しかし「此处ニテ取扱フモノハ全く白痴児ト普通児トノ中間ニ在ルモノヲ含ム」とし「全ク白痴児ハ論外ナリ」との見方も示していた。

鈴木は、一斉指導についていくことのできない学業不振児への特別な教育的配慮を構想し「特別教室」はその具体策であったが、この当時の鈴木には知的障害児教育までは構想し得ていなかったことが伺える。

こうした鈴木の子童観が大きく転換するきっかけとなるのが1920（大正9）年から本格的に実施された知能測定法標準化実験である。鈴木は自らの児童の学業不振の原因把握について、「簡単に原因が判明するものでな」く「確かに、之れが原因だと、断言することの出来る場所は、極めて少ない」とした<sup>12</sup>。1908（明治41）年に三宅鑛一がビネの発表した知能測定法（1905年版）を紹介したことを皮切りに、日本でも知能測定法の紹介・翻訳が相次いでなされるようになっていった。鈴木も児童をより科学的に把握する方法として知能測定法の研究に力を注いでいき、1930（昭和5）年に『實際的個別的知能測定法』として最初の鈴木・ビネ式知能検査法を公刊した。

鈴木は知能測定法によって新たに「智能年齢」と「智能率」という2種類の児童把握概念を形成する。智能年齢とは子どもの知的能力が暦年齢で何歳相当にあるかを表したものであり、智能率とはいわゆるIQを意味する。鈴木は児童の智能年齢を学業成績と一致するものとして捉え、智能率は「学習可能の到達度を予想し得るもの」として捉えた。これによって鈴木は児童が将来どの学校階梯にまで進みうるかを予測することが可能であると、その児童の学習可能すなわち智能率に適した教育を施していくべきと主張した。このように鈴木は知能測定法研究により「出来るだけ児童の天分としての素質に接近」した教育を重視していった。

### 2.3 制度・システム

鈴木が小学校教育を制度面から捉える際に重視していたことは、その小学校がどのような地域環境に立地しているかということである。そのことを端的に示すのが、大阪市視学に就任して着手した大阪市の細民密集地帯および水上生活者地帯に生活する児童の就学実態調査である。

鈴木は急速な産業化・工業化・都市化等の近代化の進む大阪市においてその最底辺を支える児童労働に目を向け、日夜労働に駆り出されて教育機会を損なわれている児童がどのくらい存在するのかを明らかにするために実地調査を行った。彼の調査はそれぞれ「大阪市ニ於ケル細民密集地帯ノ廃学児童調査ト特殊学校ノ建設ニツキテ」（1921）および「大阪市水上生活者ノ学齡児童就学状況調査ト其ノ教育上ノ対策」（1922）として大阪市当局に報告され、鈴木によって不就学児童の教育対応が進言されたのである。

細民密集地帯の不就学児童には市直営の学校建設を提案し、水上生活児童には就学・通学のための寄宿舎の建設を提案した。とくに細民密集地帯については貧困児の私設特殊小学校であった有隣尋常小学校および徳風尋常小学校が1922（大正11）年に大阪市直営として移管され、1924（大正13）年には豊崎勤労学校が新たに設置されたのである。

鈴木はその後、知能測定法開発の研究に着手していくが、それと同時に進められたのが大阪市の特別学級編制である。知能測定法の標準化実験は知能測定を利用して実際に児童の個別教育に役立てようとした各小学校側の協力のもとで進められ、標準化のプロセスにおいて鈴木が知能測定の理念と手順を教師に指導していきながら、教師は実際に知能測定を行って学業不振児への特別学級実践を展開していったのである。大阪市では特別学級担任による教員研修会が結成され、特別学級編制は鈴木を中心として大阪市全体における組織的な学業不振児教育となっていく。

さて鈴木の適能教育論では学業不振児のみではなく、「優秀知能児」や知的障害児の教育も公的な教育制度として構想されていた。優秀知能児に対しては「国家の要材たらしむる様、適切なる教育的且つ民族優生の処置を講ずる」という国家主義・優生主義を反映しながら「国立児童精神能力診査所」「児童精神能力の予診所」「育英資金制」「育英修養塾」の導入を主張した。鈴木はこれらの方策をすべて国家的施設として位置づけ、「互に関連する一連の施設」として優秀知能児の公的保護を主張したのである<sup>13</sup>。

知的障害児については日本で最初の公立知的障害特別学校である大阪市立思斉学校の開設が挙げられる。思斉学校は1940（昭和15）年に、鈴木を所長として開設された大阪市立児童教育相談所の敷地内に併設される形で開校し、児童教育相談所の診断書を有していることが入学条件とされた。

大阪市において優秀児および知的障害児の教育策が展開した背景として、大阪全市におよぶ「優秀知能児の調査」および「学業不進児調査」が挙げられる。これは児童の教育的資料を得るために大阪市が総力をあげて実施した大規模な調査であり、鈴木も知能測定部

門を統括する立場としてこの調査に全面的に関わった。この調査によって小学校に優秀児および知的障害児が少なからず存在していることが明らかとなり、ここから具体的な制度・システムにつながっていったのである。

## 2.4 対象

上記の制度・システムとも関連しながら、適能教育論がどのような子どもを対象として構想されたのかを検討する。

まず大阪府師範学校附属小「特別教室」にて入級対象となっていた児童についてみていく。一人目の「T某男児」は健康面には問題がなかったが、注意状態の散漫という困難を抱えた児童だった。「K某女児」は器質的困難を抱えていなかったが、周囲から不適切な扱いを受けたことによる自信の喪失が学業不振につながっている児童であった。「N某男児」は近視眼、聞こえにくさ、味覚異常などの身体的困難を抱えた児童である。このように「特別教室」の対象児童は多様な困難を抱えて学業不振となっており、環境的要因から学業不振になっている児童も少なくなかった。

細民児童や水上生活児童も適能教育の対象である。彼らは過酷な児童労働という環境的要因から教育機会を奪われていた子どもであり、彼らの教育保障も鈴木の実能教育に含まれるものであった。鈴木は世帯ごとに訪問調査を行いながら、不就学となっている子どもの実態を具体的に明らかにしていった。

優秀知能児や知的障害児も適能教育論の対象であった。従来の「優秀智能者は、捨てゝ置いても自らこれを發揮するものである」という考えを改めさせ、優秀知能児にも適切な教育環境を保障すべきという鈴木の主張は、児童の個々の状況に応じて施される適能教育とみることができる。知的障害児教育の必要性は特別学級でも対応の難しい子どもの存在が認識されるなかで顕在化していった。児童教育相談所では優秀児と知的障害児の双方の教育相談に対応し、知的障害と診断された児童は知的障害教育に特化した思斉学校の入学が許可されたのである。

鈴木が適能教育の対象として捉える際には、児童の生活面および発達面においてどのような支援が不足しているのかを客観的に検討し、子どもの個々の状況に対して適切な教育的支援が施されることを重視したのである。

## 2.5 教育内容

鈴木は具体的な教育内容のあり方に関する言及は行っていない。そこでまずは大阪市特別学級の実践報告等を検討しながら、当時の大阪市の学業不振児教育においてどのような教育内容が構想されていたのかをみていきたい。

大阪市難波元町尋常小学校特別学級の場合、「教授の方針」では「教材を軽減すること」「個別的取扱を本体とすること」「長所の助長を重んずること」などが挙げられ、鈴木の「特



別教室」実践とも共通するような教育内容が設定されていることがうかがえる<sup>14</sup>。また「智能方面に恵まれない此種の児童は普通児に比して、身体的方面にも異常があつたり又は発達が遅れているものが多い」ことから「養護の方針」も設定され、「睡眠と休息とに十分の時間を取る」「日光浴及新鮮なる空気吸入の機会を作ること」等が指摘された<sup>15</sup>。

大阪市道仁小特別学級の教授方針は「個人指導の徹底」「教授衛生の徹底」「労作教育の重視」等が設定されており、個人指導を基本としながら児童の身体状況にも応じた教育内容が構成されていたことがうかがえる。訓練の方針では「適性指導」「家庭との協力」「生活指導の徹底」が挙げられ、児童の生活全体から指導していく観点で取り組まれている。

大阪市西天満小学校でも対象児への指導内容について次のような方針を設定している。「充分程度を低めて楽に理解の出来る範囲から出発」すること、「大いに遊ばせ、好きな事をやらせる」こと、「変化ある仕事を次々に提出して反復練習の時間を与へる」こと、「筋肉運動に依つて脳の中樞を刺激しその発達を促進」させることなどである<sup>16</sup>。さらに訓練の方針では「清潔・整頓の習慣」「規律を守る」「他人に迷惑をかけない」とのように児童の全体的な情操陶冶がはかられている<sup>17</sup>。

次に具体的な教材・教具についてみてみよう。複数の特別学級で共通して見られる教材として文字カードがある。文字カードは50音が一枚ずつカードに書かれたものであり、自分が好きなものの名前をカードを用いて完成させたり、表が平仮名で裏が片仮名になっている場合はその書き取り練習などにも用いられた。一文字ごとの発音と基礎的語彙を同時に習得しながら、読本指導へと入っていくのである。

算術では数概念の獲得を目的として双六、お手玉、縄跳び、球つきなどが、計算練習として練習カードのほかに輪投げ、玉入れ、玉転ばしなどが用いられ、子どもが遊びのなかで興味を持って計算学習ができるように工夫されていた。

そのほか貨幣や紙幣の模型、時計、粘土板、刺繍用品、縄跳び用の縄、ボール、蓄音機等の教材が備えられていた。

## 2.6 教育方法

大阪府師範学校附属小「特別教室」における教育方法の基本は「算術国語ノ時間ノミ特別教室ニ来ラシメ」「遊戯、唱歌、手工、修身ナトニ就キテハ他ノ児童ト共ニ」行わせるというリソースフルなものであった。これはすべての教授を特別教室にて行うと「却テ是等児童ノ人格心情ニ面白カラサル傾向」が生じる恐れがあったためであり、「成ルヘク劣等生教授ノ名ヲ付ケサル様ニ注意」もしていた<sup>18</sup>。

また入級時には各児童に詳細な検査を行い、児童の抱える困難等に即して個別的教育方案が立てられた。例えば身体的困難の多かった「N某男児」にたいしては、「身体ノ健康ニ注意スルコト」「感覚器ノ練習ヲ努ムルコト」「発音矯正ヲ図ルコト」「注意集中ノ練習ヲ為スコト」等が挙げられた<sup>19</sup>。

さらに個人的方案に加えて、共通の教育方針として、①「個人的ニ其事情ニ応スル様教養スルコト」、②「動作ニ訴ヘテ理解セシムルニ努ムルコト」、③「教フル事柄ハ本人ノ程度ヨリモ稍々低過クルカト思ハルハマテニ引下ケ」ること、④「感覚練習ニ重キヲ置キ出来ルタケ実物的具体的ニ教授スルコト」、⑤「極メテ温キ情ヲ以テ児童ニ接シ宜シク其劣等ナル所以ノ原因ニ深く同情」すること、⑥「出来ルタケ平易ナルモノニテ成功ノ興味ヲ感セシメ自信ヲ持タシムル」ことの6点を設定した。このように「特別教室」では児童の個々の状況を分析し、それに応じた教育方法を個別に展開させていく手法がとられていた。

次に知能測定法が導入されて以降、適能教育における方法論がどのように変化したのかをみていく。知能測定法の導入後、適能教育は「一般知能を詳細に調査し、その能力に適した教育」と定義されるようになった。適能教育はまず児童の知能素質を明確に把握することから始められ、児童の知能と「児童の学習結果たる成績と比較考察して、自分の行つてゐる教育作業が果たして合理的の助長をなして居るや否やを、児童の各個人について絶へず考察」することが不可欠とされた。すなわち知能測定法は適能教育論における方法論そのものとして明確に位置づけられ、「その天分に応じて、力に過不足なき学習課程の上に安全な学業のコースを進んで行くこと」が「教育的治療」とされたのである。

また「適能教育上大切な任務」として学業成績の高さと知能素質の高さが一致しない児童への配慮を挙げ、知能素質よりも高い成績を挙げている児童には、その素質以上の課題を負わせることのないように留意させ、知能素質よりも低い成績にとどまっている児童に対しては、知能以外の要因（家庭環境、身体状況）等について考察し、原因の解明にあたる必要があるとした<sup>20</sup>。

鈴木は「一般智能ヲ量的ニ測定シ得ルモノト仮定」し<sup>21</sup>、人間の能力を「智能」に集約させたうえで量的な把握を行っていた。すなわち「人間の自然能力には、驚くべき差違」があり、「上には、一百万人又は一千万人中に僅かに一人の存在であるといふやうな、凡人の伺い知ることの出来ない非凡の大能力者」「下には、所謂低能白痴として、普通の人々からは考へることの出来ないやうな、薄弱なる能力の持主」があり、「この両極端の能力の間には無数の能力の階段がある」と<sup>22</sup>。

こうした認識のもと、鈴木は知能測定法の必要性を以下のように描く。「苟も児童の個性を尊重し、個性を調査してその個性に適応する教育をなさんとする教育者は、現今に於てはこの智能測定の進歩を無視することが出来」ず、従来の個性把握も「智能測定の実行に伴うて、その深みを増しその意義と職分を益々明かにすることが出来る」と説く<sup>23</sup>。すなわち教育現場における個性尊重の論理から、知能測定法は不可欠なものとして認識されていたのである。

さらに鈴木は「精神検査に伴ふ余得」として2点指摘している。1点目は「その児童の精神全体の性質を捉へることが出来る」ことである。「心の働きは元来一つの多面的作用を有する不可分離の統一的なる存在」であるので、「智能測定者が、個人的に相對して、各

問題を用ゐて問答して居る時に」「被験者の応答に表はるゝ心の働きは、常に心全体として表はれ決して智的作用丈を表現して居るのではない」。したがって『『一般智能』を測定しつゝ同時に其の児童の情意的方面をも否、心の活動全体の状態をも充分に、有力に、観察することが、当然出来ることになる」のであると<sup>24</sup>。

2点目は「教師と個々の教へ子との間の親しみを増すこと」である。「教師と個々の児童が時々個別的に接する機会のあることは、師弟間の情味を増し、教育的個性的の感化の深みを増す上から、極めて大切なこと」であるが、「現今の教育は、学級的、団体的、画一的取扱ひの場合が主体」であり「親しく個人個人と膝を交へてゆつくり語り合ふ場合が少ない」。知能検査を行う場合であれば「個々の児童と対座して三十分乃至五十分の長きに亘り、ゆつくる検査する中」で、「検査その者は、専門家が検査する様に、正確に出来」なくとも「親しみを深める目的を達することが出来る」のであり「それ丈でも現今の団体的取扱ひの教育の短所を補ふことが出来」るのであると説明されている<sup>25</sup>。

以上のように鈴木は知能検査導入がもたらす効果について言及しているが、とくに1点目については、同様の指摘をビネも行っていたことを挙げて「精神観察上極めて価値あるもの」とした<sup>26</sup>。

## 2.7 実践論

鈴木は大阪府師範学校附属小「特別教室」の7名の児童に対して個別の教育方案をたてて指導を行ったが、その詳細な内容は以下のようになる。

①T男児：「注意ヲ一点ニ集ムル練習」「発音ノ練習ヲナス」。②K女児：「最も温ク児童ニ接シ」て「自信ヲ恢復スル」「愉快ナル遊戲ヲ奨励シテ、快活ナル心情ノ惹起ヲ努ムル」「特ニ身体方面ニ留意スル」「注意ノ練習」「発音矯正」。③H女児：「身体ノ健康ニ注意シ、栄養状態ヲシテ充分ナラシムル」「教フル分量ト程度トヲ出来ルダケ引下ゲ、特ニ成功ノ興味ヲ感ゼシムル」「自信ノ恢復ヲ図ル」。④N男児：「身体ノ健康ニ注意スル」「感覚器ノ練習ヲ努ムル」「発音矯正ヲ図ル」「注意集中ノ練習ヲナス」。⑤S女児：「操行ニ注意シ、大ニ謹慎シテ学バス習慣ヲ得シムル」「教科ノ後レタルトコロヲ復習シテ、恢復ヲ図ル」。⑥U男児：「操行ヲ謹慎セシメ、努力シテ学ブ習慣ヲ得シムル」「其他劣等生トシテノ一般取扱ヒヲナサバ可ナリト信ズ」。⑦SU女児：「発音ノ矯正ニ注意スル」「注意力養成ヲ努ムル」。

この方案にもとづき1年間の実践が行われたが、対象児童にはどのような影響があったのか。鈴木は「教授ニ対スル児童ノ精神的反応」を報告しているが、それによると4月に特別教室に來たばかりの頃は、①「T児S児ヲ除ク外ハ一般ニ萎縮シ」、②「教師ノ問ニ対シテモ能ク答ヘ得ル程度ノ事モ躊躇逡巡シ」、③「何ヲ言フモ殆ト無言ノ有様」であり、通常学級での状態のまま子どもが戸惑っていた様子などが伺える。

ここから「温愛ノ情ヲ以テ接シ諄々訓ヘタル結果」、①学びに対して「少シツゝ面白ミ

ヲ感シカケ教師ノ問ニ対シテモ喜ヒテ答へ」, ②「一般ニ快活ノ傾向ヲ帶ヒ来リ特別教室ニ来ルコトヲ喜フニ至レリ」, ③普通教室にて「他ノ児童等ト略々同一ノ成績ヲ得ルトキハ自ラ自信ヲ回復スルコト」も見られ, 鈴木は「兎ニ角薄弱ナカラニモ教師ノ教授力ニ対シ児童ノ精神カ活動ヲ始メ乗リ氣ニナリテ進行スルニ至リタルハ確ニ特別教授ノ功果ナリト信スル」に至ったのである。また対象児童の多くが「本年後半期頃ニ至リテハ帰宅後自働的ニ計算ヤ石盤ニ文字ナトヲ書クコトニ幾分親シ」んでいるという保護者からの報告もあり, 学業面でも児童に変化が生じていたことがわかる<sup>27</sup>。

各児童の算術の学力の改善については次のようにまとめられている。例えばT児の場合, 当初は「全ク数ノ觀念ナク」の状態であったが「六ツマテノ実物ニ対スル数ノ觀念略々明ニ」なっている。またU児は「除法ハ全ク其意義ヲ解セサリキ」であったが「万未満筆算除法ノ準備トシテ暗算ニテ行フモノ出来得ルニ至レリ」となっている。その他, どの児童も一定の進歩が見られ, このような実践結果を受けて鈴木は「特別学級ノ制ヲ設クルノ必要ヲ切實ニ感スル」に至ったのである<sup>28</sup>。

次に大阪市特別学級での指導の実際をみていく。大阪市難波元町小を例にとると, 読方科の指導では「極力仮名教授に全力を注ぎ, 漢字, 語句, 文章の教授に至つては余程手加減をして」おり, 材料の軽減がなされている。書方科も同様であり, 「学習材料は現行使用の文部省の書方手本及読本教材中より適宜選択」して取り扱っていた。算術科は「具体的でしかも直観的に指導すること」を念頭におき, できるかぎり具体物を使った指導が行われた。また同時に「計算を作業化し遊戯化すること」によって「普通平凡な教授練習に終る一時間を最も面白く愉快に暮」せるように工夫するなど, 学習内容の遊戯化も採り入れられていた。また図画および手工科では「普通児とあまり大差がない様に見届けられ」たことから「原級に帰らせてある者」もいた。唱歌および体操の2科も同様に, 「彼等の長所とするところである様に思はれ」たため原級に返して指導を受けさせた<sup>29</sup>。

訓練の実際では毎日の清潔検査から始まり, 次に「規律を正しく守らしむること」をめざして「始業の合図による集合, 入室の規律, 教室内の静肅, 姿勢」などについてとくに指導を行った。また睡眠時間を通常の児童よりも長めに取るようにし, 家庭と協力しながら一日9時間半から11時間の睡眠をとらせるように指導していた<sup>30</sup>。

このように常に児童の状況にあわせた指導が行われ, その内容はできる限り具体的で認識しやすい方法が取られていた。

### 3. 適能教育論の特徴と意義

適能教育論の対象把握の中核をなすものが知能測定法であり, その具体的な実践形態として特別学級が構想された。鈴木によって特別学級と知能測定の関係がもっとも体系的に示されたのは, 1938(昭和13)年に大阪市内全小学校を対象に実施された「学業不進児」

調査であった。すなわちI.Q30前後～49の「最も強度の精神薄弱児」、I.Q50～69の「稍軽い精神薄弱児」、I.Q70～79の「普通児と精神薄弱児との境界線級」、I.Q80以上の「正常児中の学業不進児」という具体的な分類が考案され、各分類における「教育可能度」も提示された。

この結果にもとづき「最も強度の精神薄弱児」に対しては「現今の小学校教育から、全然離れて、別途の社会的施設」による「保護」を講じる必要があるとされた<sup>31</sup>。続いて「稍軽い精神薄弱児」に対しては、彼等は「小学校教育不可能といふ程では」なく、「普通学級の画一的なる集団的教育では、其の教程から遅れて、遠く『迷子』となり」、その状況がやがて「不良成績」につながると分析された。そこで対応策として「特殊小学校、又は、普通小学校内に、特別学級を設置して、これ等児童の智能発達の事実に適した教育法に依るべきである」とされた<sup>32</sup>。「正常児中の学業不進児」の場合、「其の原因は複雑であつて、それ等児童の身体の健否、性格気質の状態、家庭環境等幾多の原因が錯綜して居る」と指摘され、「大阪市の如く一学級の児童数が法外に多く、個人の指導に手の届きかねるところでは、この種の遅滞児を発生することが多い」とされた。そこで彼等にも「教育上の補強工作」としての特別学級の必要性が指摘される。この特別学級は、「稍軽い精神薄弱児」のための特別学級とは「其の性質を異にし、正常な普通智能児の落伍者を、一時収容して、これを正常児としての学習進路にまで回復治療することを目的」とするものであった<sup>33</sup>。

このように鈴木は「智能」にもとづいて教育の分化を提起し、「正常児中の学業不進児」に対しては、様々な要因を考慮しつつその「智能」に合致した本来の学業成績まで回復させる必要性を指摘した。

また特別学級にも対象に応じて分化が必要とされた。「稍軽い精神薄弱児」を扱う特別学級は「彼等にとって、より重大なる性格陶冶」を重視し、「彼等の心身全局の上から、何等かの長所を発見し、これを個別的に助長」することとし、「正常児中の学業不進児」を扱う特別学級は「正常児としての学習進路にまで回復治療することを目的」としたのである。

このように鈴木の特別学級編制論は、児童の「智能」に応じて通常学級における教育的対応を分化させていくという適能教育論的方法的具体化であったといえる。ではこうした文脈において、鈴木は「精神薄弱」をいかなるものと認識していたのだろうか。

鈴木は人間の「著しい差違」を「無数の階段」とであると捉えていたように、「低能児といひ、普通児といひ、優秀児といふ」ような「明瞭なる境界線があるのではない」と説明する<sup>34</sup>。「一般智能」を量的に把握することを目指していた鈴木にとって、「精神薄弱」とはまさに「私の修正したビネー式の個別的智能測定法で測定した精神能力の低弱なもの」なのであった<sup>35</sup>。これは「精神薄弱」における「魯鈍、痴愚、白痴等の名称」に対して「教育上の対策の必要からは、かゝる名詞には、余り重きを置かず、寧ろ検査の成績が示す智能率其のまゝを用ふる方が一層具体的」とであるという認識や<sup>36</sup>、「教育効果の上から見て『二



分の一』の進度しか表はさないものは、精神薄弱児と同一のものと見てよい」という教育的認識にも表れていたといえる<sup>37</sup>。

また「智能」の「質的差違」に対する認識では、知能検査の結果「極く平易な問題が出来ないで、比較的困難度の高いものが出来る」場合がある「異常児」については、「質的差違の考察資料」として「別な方法で、その児童について研究調査を進める必要がある」とだけ述べられているが<sup>38</sup>、この考えはやがて児童教育相談所および思斉学校の設立を通して実現していった。

鈴木の特別学級編制論における知的障害児教育の分化構想は、通常教育の枠組みの中において、量的に測定され「学習能力」と等価であるとされた「智能」にもとづく分化を志向するものであり、「智能」によって児童の教育到達度を予想した上で、彼等の学業成績と「智能」の不一致を解消しようとする適能教育論の具体化であった。

これらを踏まえつつ、冒頭に述べた「生活の貧困」「教育の貧困」が適能教育論とどのような関係性にあり、さらにどのような課題を有していたのかを検討していく。

対象論の分析において述べたように適能教育論の対象は多岐にわたる。「生活の貧困」の観点からみるならば細民生活児童および水上生活児童がそれに該当し、鈴木はこうした子どもに行政としての対応が不可欠であると訴え、小学校教育の枠組み、適能教育の枠組みに包括していくことをめざしたのである。

「教育の貧困」という観点からは特別学級対象がまずそれに該当するであろう。彼らのなかには器質的障害は抱えていないが周囲の扱いの不適切さなどから萎縮し、結果として学業不振を招いている場合もあった。彼らに必要なであったのは各々のペースで全人的発達が促進されるような環境であり、特別学級はまさにそうした役割を果たしていたといえる。

また「学業不進児」調査によってより障害の重い知的障害児等が通常学級に在籍していることが判明し、彼らはまさに適切な教育的配慮において「貧困」を抱えていた児童であった。「教育の貧困」を抱えた子どもは、学校に来ていてもそこで適切な対応をうけることができずにいる子どもであり、知能検査による結果を軸に特別学級、知的障害特別学校ないし社会的施設へのルートが構想されたのである。大阪市立思斉学校は特別学級でも対応が困難な児童のために設置された学校であり、鈴木が所長を勤めた児童教育相談所との連携のもとで適能教育の枠組みのなかに位置づけられていったのである。優秀智能児もまた適切な対応が必要とされた児童であり、「教育の貧困」におかれた児童として捉えられる対象であった。

鈴木の適能教育論の対象は「生活の貧困」「教育の貧困」を抱えた児童として再確認することができ、そうした貧困を改善するための方略として適能教育論を位置づけなおすことができる。適能教育論にもとづいて鈴木が実施した一連の教育改善は、子どもに即した最適な教育を準備して「貧困」の克服をめざすという意味において、現代的な示唆がある

と考えられるのである。

## 注・引用

- <sup>1</sup> 松本伊智朗（2008）『貧困の再発見と子ども』、浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編『子どもの貧困』、pp.14-61、明石書店。
- <sup>2</sup> 浅井春夫（2009）『子どもに現れている貧困の影—子どもの希望剥奪社会からの脱却へ—』、『人権と部落問題』784号、p.43。
- <sup>3</sup> 「適能教育」とは、後述するように「一般知能を詳細に調査し、その能力に適した教育」として鈴木によって定義されたものであり、子どもの知能測定の結果に応じて適切な教育支援を施すことを目的としている。
- <sup>4</sup> 本研究では、主として鈴木が著した著作や論文のほか、大阪市内の各小学校に設置された特別学級の指導記録等を分析史料として扱う（大阪市教育センター内「鈴木文庫」蔵）。
- <sup>5</sup> ①中村勝二（1987）鈴木治太郎に関する一研究（1）、『三重大学教育学部紀要』38、pp.73-81、②中村勝二（1988）鈴木治太郎と「劣等児」教育、『障害児学への道 柳川光章教授退官記念論文集』、pp.73-85、③戸崎敬子（1993）『特別学級史研究』多賀出版、④戸崎敬子（2000）『新特別学級史研究』多賀出版、⑤前田博行・高橋智（2000）近代日本の学力問題と促進（補償）教育—日本特別学級史研究の批判的検討—、『東京学芸大学紀要』第51集（第1部門・教育科学）、pp.219-232、⑥前田博行・高橋智（2002a）戦前期大阪市の特別学級編制とその基本的性格—日本促進教育史研究序説—、『東京学芸大学紀要』第53集（第1部門・教育科学）、pp.151-175、⑦前田博行・高橋智（2002b）戦前期大阪市特別学級の実態と促進教育の実践—大阪市立中大江東小学校・船場小学校特別学級の検討を中心に—、『学校教育学研究論集』第5号、pp.77-92、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科。
- <sup>6</sup> 鈴木治太郎（1907）小学校児童取扱方実験報告、『官報』第7245号、p.465。
- <sup>7</sup> 鈴木治太郎（1936）『實際的個別智能測定法』昭和11年修正増補、p.391。
- <sup>8</sup> 同上、p.401。
- <sup>9</sup> 同上、p.401。
- <sup>10</sup> 鈴木治太郎（1900）小学期に於ける男女児童心性の比較研究（上）、『児童研究』第3巻2号、p.10。
- <sup>11</sup> 鈴木治太郎（1900）小学期に於ける男女児童心性の比較研究（下）、『児童研究』第3巻4号、p.16。
- <sup>12</sup> 鈴木治太郎（1910）『初等教育最近實際問題の研究』、p.318。
- <sup>13</sup> 鈴木治太郎（年不明）「優秀児の問題」（日本優生連盟総会での講演速記）、pp.32-34。
- <sup>14</sup> 大阪市難波元町尋常小学校（1933）『大阪市難波元町尋常小学校特別学級経営の実際』、pp.9-10。
- <sup>15</sup> 同上、p.11。
- <sup>16</sup> 高津保雄（1939）『私の体験を主としたる特別学級経営案』、pp.14-15。
- <sup>17</sup> 同上、p.22。
- <sup>18</sup> 鈴木治太郎（1907）小学校児童取扱方実験報告、『官報』第7249号、p.609。
- <sup>19</sup> 同上、p.608。
- <sup>20</sup> 鈴木治太郎（1929）『智能測定と児童の適能教育』、p.17、大阪市役所教育部。
- <sup>21</sup> 大阪市役所教育部（1925）『智能測定尺度ノ実験的統計的基礎』、p.2。
- <sup>22</sup> 鈴木治太郎（1936）『智能測定尺度の客観的根拠』東洋図書、p.1。

- <sup>23</sup> 前掲7), p.392。
- <sup>24</sup> 大阪府学務課 (1934) 『精神観察並に精神検査の活指針』, pp.53-55。
- <sup>25</sup> 同上, pp.56-57。
- <sup>26</sup> 同上, p.56。
- <sup>27</sup> 前掲18), p.609。
- <sup>28</sup> 同上, pp.609-610。
- <sup>29</sup> 前掲14), pp.12-18。
- <sup>30</sup> 同上, pp.18-19。
- <sup>31</sup> 大阪市教育部 (1939) 『大阪市に於ける学業不進児の調査』, pp.71-72。
- <sup>32</sup> 同上, pp.72-73。
- <sup>33</sup> 同上, p.74。
- <sup>34</sup> 鈴木治太郎 (1939) 学業不進児を調査しての感想, 『精神衛生』 第14年4号, p.28。
- <sup>35</sup> 鈴木治太郎 (1939) 精神薄弱の程度と智能指数との関係について, 『精神衛生』 第14年6号, p.19。
- <sup>36</sup> 同上, p.20。
- <sup>37</sup> 前掲31), p.47。
- <sup>38</sup> 鈴木治太郎 (1930) 『实际的個別智能測定法』, pp.50-51。

※本稿では、今日使用が控えられている用語等についても、それが歴史的な概念であることに考慮してそのまま記載した。

## 文 献

1. 高橋智・石川衣紀・前田博行著 (2010) 『戦前における鈴木治太郎の大阪市小学校教育改革と特別な教育的配慮のシステム開発に関する研究』 (<史料・日本近代と「弱者」第1集>特別支援・特別ニーズ教育の源流・別巻), 緑蔭書房。
2. 高橋智・前田博行・石川衣紀編 (2010) 『<史料・日本近代と「弱者」第1集>特別支援・特別ニーズ教育の源流—鈴木治太郎の教育改革と適能教育論—』 全9巻, 緑蔭書房。

いしかわ いずみ (特別ニーズ教育学)

たかはし さとる (特別ニーズ教育学)